PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 16 20 PAŹDZIERNIKA 1932 ROK XI.

PAMIĘCI BOHATERSKIEJ MŁODOŚCI.

Przemówienie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego p. Janusza Jędrzejewicza na uroczystości odsłonięcia pomnika ś. p. pułkownika Lisa-Kuli w Rzeszowie w dniu 18 września 1932 roku.

Największą tęsknotą duszy ludzkiej jest bohaterstwo. Bohater wyrasta ponad szary tłum, wyrasta ponad ludzką niepamięć, wyrasta ponad czas, trwa w dziejach narodu i, nawet stając się legendą, jeszcze wywiera decydujący wpływ na niezliczone pokolenia przyszłości.

Jakim cudem rdza trwania go nie przeżera, jakim cudem spopielałe ciało, zetlałe kości, skończony i przebrzmiały czyn, stają się świętością, a nazwisko wiekuistym symbolem najbardziej nie przemijających ludzkich wartości? W czem tkwi prawda bohaterstwa? W rzeczy niezmiernie prostej, jak proste są wszelkie wielkie sprawy ducha ludzkiego. Bohaterstwo każde i zawsze polega na poświęceniu się sprawie, na podporządkowaniu jej swej osobistej istoty, na uczynieniu z siebie świadomego i sprawnego jej narzędzia. Bohater oddaje wszystko, co jest w nim najlepszego, aż do życia włącznie. Nie cofa się przed żadnym trudem, żadną męką, żadnem niebezpieczeństwem; odda swą pracę, szczęście, swą wolność, odda wreszcie swe życie, gdy zajdzie tego potrzeba. Nie będzie jęczał, nie będzie narzekał; to, co robi, robi z nakazu sumienia, które jest sumieniem nieomylnem. To, co robi, robi radośnie, bo wie i rozumie, że życiem swojem wyznacza drogę zwycięstwa sprawie, której sztandary trzyma w swej dłoni.

Dziś obchodzimy święto niezwykłe, święto bohatera, który padł w młodzieńczych, nieomal w chłopięcych latach swego życia. Pułkownik Leopold Lis-Kula był dzieckiem jeszcze, gdy rozpoczął swą pracę w wojsku, i młodzieńcem zaledwie, gdy uchodząca do ostatniej kropli krew jego bezcenna wsiąkała w ziemię ojczystą. Między młodzieńczością i dziecińśtwem w tym krótkim i najpiękniejszym okresie życia zmieściły się dzieje, które innym długie lata potrafiłyby wypełnić.

Jest coś pięknego niewymownie w tym chłopcu, którego kochają wszyscy, jest cały urokiem życia, jego rozkwitłą bujnością,

jest ucieleśnieniem radości i wesela wiosny, istotą, którą się kocha wprost dlatego, że jest, że cieszy oczy swym widokiem. Ale jednocześnie twardą, nieustępliwą wolą, żmudną, ofiarną pracą, bezgraniczną odpowiedzialnością, surowym honorem służby i wiarą płomienną, oddaniem absolutnem, męstwem nieustraszonem. I dlatego obok ludzkiej miłości Lis-Kula posiada ludzki szacunek, i cześć, i posłuszeństwo. Jego żołnierz jest mu oddany bez granic, pójdzie za nim wszędzie na trudy i znoje, na rany i śmierć, bo wie, że prowadzi go duch prawdziwego bohaterstwa.

Przepatrzcie życie tego chłopca w ciągu niewielu lat jego pracy. Służba w Związku Strzeleckim, świetna praca bojowa w I Brygadzie, męka frontu włoskiego, praca konspiracyjna w P. O. W., przedarcie się do Rosji Sowieckiej i jego rola w korpusie Dowbora-Muśnickiego, komenda naczelna P. O. W.-Wschód, wreszcie wymarzona służba w armji niepodległej już Polski i chwalebna śmierć na polu walki. W ciągu tych 4 lat niedługich Lis-Kula szedł zawsze w pierwszym szeregu, wszędzie tam, gdzie służba wymagała pracy najtrudniejszej, dojrzałości i odpowiedzialności najwyższej. Los stawiał młodziutkiemu chłopcu zadania najtrudniejsze na miarę wielkiego charakteru, głębokich znajomości życia i ludzi. Wytrzymał wszystkie trudy próby, wykazał hart dojrzałego męża, zabłysnął wyjątkowym talentem wodza, a jednocześnie nie stracił nic z czaru pierwszej młodości, z niewinnego dziecinnego uśmiechu, którym ludzkie serca nieświadomie podbijał. Krótka była droga jego życia, ale ta krótka droga wywiodła go w kraj sławy. Ma zapewnioną kartę w historji wojska naszego, nazwisko jego jest dziś na ustach całej Polski. W jego rodzinnem mieście stawia mu się dziś pomnik, ulicę nazywa się jego imieniem.

Młodziutki chłopiec swem pięknem wewnętrznem zdobył sobie nieśmiertelność, tak jakby w swem sercu potrafił zogniskować całą miłość ojczyzny, którą biły wszystkie polskie serca. Jakby zamknął w niem płomienną natężoną wolę wodza, pod którego rozkazami służył całą żołnierską wiernością, oddaniem i posłuszeństwem. Jakby w swem sercu zmieścić potrafił legendę rycerską całego polskiego bohaterstwa.

Żył, pracował, umarł, jak wierny żołnierz Marszałka Piłsudskiego.

Imieniem rządu, który mam zaszczyt reprezentować, pragnę oddać cześć zasłudze i poświęceniu świetnego żołnierza, który krew swą oddał za Ojczyznę.

Jako minister oświaty pragnę zwrócić się do młodzieży, tak licznie na uroczystości dzisiejszej zebranej. Oto odsłaniamy dziś na wieczną chwałę pomnik młodego chłopca, waszego starszego

kolegi, poległego za wolność Polski. Lis-Kula to nie żaden z tych wielkich wodzów narodu, o których się w szkole uczycie, a od których dzieli was dystans lat i dojrzałości. To ktoś wam bliski, bliski latami i uczuciem, to taki sam młody chłopiec, jak wy. Więc gdybyście go znali, kochalibyście go i szanowali. To niedokończony maturzysta, który swój mundurek uczniowski zamienił na mundur żołnierza, to wasz starszy brat, brat najlepszy, najdzielniejszy, najbardziej ofiarny, najwierniejszy Ojczyźnie i wodzowi.

Niechże będzie po wsze czasy żywym symbolem tego wszystkiego, co stanowi piękno młodości, niech w historji naszego narodu stanie się patronem młodzieży, wzorem do naśladowania, niech o nim w szkołach mówią, niech czytają jego życiorys, niech i po śmierci nie przestanie wywierać tego wpływu na młodzież, jaki potrafił wywierać za życia.

A rodzinne miasto, w którem mieszkał, i szkoła, w murach której dojrzewał do swego czynu, dumne z takiego syna-ucznia, niech otoczą zbożną opieką ten pomnik, powstały z wdzięczności serc dla piękna i bohaterstwa najlepszego z młodzieży Polski, którego prawda życia i prawda śmierci zawsze będzie wzruszała i podnosiła serca i duszę.

AKTUALNE ZAGADNIENIA WYCHOWAWCZE.

Przystępując do rozpatrzenia kilku aktualnych zagadnień wychowawczych, chciałbym przedtem poświęcić nieco uwagi temu charakterystycznemu dla obecnej doby dziejowej zjawisku, jakim jest prąd żywiołowy, zmierzający do przebudowy całego dotychczasowego wychowania, czerpiący swą moc głównie z powszechnej świadomości ogarniającego wszelkie dziedziny życia — kryzysu dotychczasowej kultury, której braki, fałsze i aberacje sprowadziły ten straszny kataklizm, jakiemu uległa cała niemal ludzkość cywilizowana w ostatniej wojnie światowej.

Bankructwo ustalonych norm, prawd i poglądów szczególnie silnie zaciążyło nad dotychczasową konstrukcją szkoły tradycyjnej, w której poczęści słusznie zaczęto szukać źródła fatalnych, jak się pokazało, braków w psychice generacji, w szkole tej wychowanej, która sprowadziła tak straszną katastrofę, względnie nie umiała jej zapobiec.

Uwierzono pod wrażeniem silnego wstrząsu, burzącego stare wierzenia, że tylko przez całkowitą, samych fundamentów sięgającą reformę publicznej edukacji — zdoła się ludzkość odrodzić, i otrząsnąwszy się z dotychczasowych przesądów, zacznie budować nową cywilizację, opartą na zrębach nowoczesnego

wychowania. Tak więc, powołując się nadto na nowe wyniki badań psychologicznych i socjologicznych, prąd ten wypływa z głębokich przemian, jakie dokonywują się w samem życiu i jego nastrojach, wprowadzających do niego czynniki podświadome i irracjonalne.

Wychowanie młodych pokoleń stanęło na rozdrożu, kiedy do bram szkoły tradycyjnej zaczęły z całą gwałtownością uderzać fale nowego prądu. Szkoła polska postawiona nagle wobec podwójnego zadania, bo konieczności budowania pierwszych swych zrębów i usuwania fatalnego spadku po szkole zaborczej, a więc w warunkach niezmiernie trudnych — znalazła się w sferze działania nowego przesilenia edukacyjnego.

Hasła przebiegającej przez świat burzy kulturalnej, wśród szczególnych nastrojów psychiki zbiorowej, wywołanych radykalną zmianą położenia politycznego narodu, znalazły zapalonych entuzjastów, i chociaż początkowo zwiększyły jeszcze zamęt i piętrzące się trudności, wniosły w życie szkolne powiew młodzieńczego zapału, łamiącego przeszkody i trudności, stając się zczasem zaczynem tych wszystkich twórczych przeobrażeń, jakich na obszarze publicznej edukacji jesteśmy do dziś świadkami.

We współczesnym odrodzeńczym ruchu pedagogicznym — jak w każdym zresztą światoburczym prądzie kulturalnym — dadzą się odnaleźć — obok nieuniknionych zresztą wybujałości w formie utopij, mrzonek, jaskrawej przesady i jednostronności — głębokie i naprawdę żywotne prawdy i dążenia, niezupełnie nawet nowe w dziejach myśli pedagogicznej, ale nabierające świeżych rumieńców w blaskach nowego życia, przeoranego do głębi wywracającym wszystko na nice pługiem dziejowego wstrząsu.

Przedewszystkiem ulega zasadniczej zmianie samo pojęcie wychowania, którego treści zaczyna się odmawiać właściwości zewnętrznego aktu, umiejętną sztuką konstruującego (według zgóry obmyślanego wzoru) zamierzone przez wychowawcę formy, dopatrując się w nim trafnie znamion procesu rozwojowego, na który w sposób pozytywny oddziaływać nie możemy, z konieczności ograniczając swą rolę do organizowania i kierowania jego przebiegiem.

Stanowisko to znajduje wyraz w podkreślaniu swobody jako niezbędnego warunku normalnego, zewnętrznemi wpływami nie skrępowanego rozwoju wychowanka, co z natury rzeczy prowadzi do rewizji dotychczasowych poglądów na karność i metody wychowania moralnego.

Powtóre pojęcie wychowania doznaje znacznego rozszerzenia, nietylko przez uwzględnienie roli wpływów podświadomych, samorzutnych i samowychowania, ale głównie przez podciągnięcie pod to pojęcie całego procesu rozwojowego, wzajemnie uzależnionego,

dokonywującego się w społeczeństwie dojrzałem, w życiu organizacyjnem, nauce, sztuce, polityce i religji, słowem na obszarze całej kultury.

Wychowanie w takiem ujęciu zaczyna zatracać swój pierwotny charakter czegoś sztucznego, wyodrębnionego z życia, zamkniętego w systemie sobie tylko właściwych sposobów i środków, do statycznie pojętej struktury psychicznej dostosowanych, nabierając napięcia dynamicznego, ujmującego proces rozwoju wychowanka w samym ruchu i grze ścierających się sił i prądów, w ośrodku działania momentów podświadomych i nierozumowych, wyznaczających biegowi życia coraz to inne, zawsze zmienne koleje i drogi.

Nieskrępowany sztuką wychowawczą rozwój dziecka ma się teraz odbywać nie w odosobnieniu, w izolacji społecznej, ale w ścisłym i bezpośrednim związku z życiem, jego potrzebami, pracami i dążeniami, by proces wrastania dziecka w społeczeństwo przebiegał organicznie i naturalnie.

Ta druga cecha nowego wychowania, podkreślająca konieczność wychowania społecznego, wychowania w żywej wspólnocie pracy i życia, stwarza pewną wewnętrzną sprzeczność między założeniem, przyjmującem możliwość a nawet konieczność przebudowy i odrodzenia współczesnej kultury przez nowe wychowanie, wyzwalające niejako dziecko z ujarzmiających je więzów zbutwiałych form kulturalnych, a samem zbliżaniem go przez ideał wspólnoty do tego życia, którego nowe niejako formy i wartości ma dopiero tworzyć przez realizowanie nowej koncepcji wychowania.

Tę wewnętrzną sprzeczność stara się współczesna pedagogja usunąć przez żądanie dostosowania do ideału wychowawczego — samego życia, przez podniesienie do wyższego poziomu i uszlachetnienie form życia społecznego, organizacyjnego, politycznego i państwowego, przesiąkniętego do głębi ideałami wspólnoty, solidaryzmu, ochrony wartości indywidualnych, właściwego ich zużytkowania itp.

Takie rozwiązanie kryjącej się w nowym kierunku wychowawczym antynomji należy uznać za niezwykle trafne i głębokie, gdyż bardzo często jesteśmy świadkami wprost przeciwnego zjawiska, wprowadzania do szkoły i życia dziecka pod hasłem konieczności wrastania młodzieży w społeczeństwo — w źle pojętym zapale reformatorskim — tych niezdrowych, właściwych starszemu pokoleniu form obyczajowych, albo fałszywym liberalizmem nacechowanych nowatorstw, obcych psychice i tendencjom rozwojowym dziecka, zabijających w niem jemu tylko właściwe wartości, których miejsce zajmuje gorączkowy niepokój, głód wrażeń, przesyt i nuda.

Trudnoby się było zgodzić, byśmy mieli wychowanie dziecka, jego poziom i ideał upodabniać do przeciętnego poziomu współczesnego życia, do poziomu, jaki zaznacza się w gorączkowem, mało wybrednem, poszukującem sensacji, bezideowem życiu starszego pokolenia, gdyż tak specyficznie pojęta asymilacja nie mogłaby mieć nic wspólnego ze stopniowem zbliżaniem młodzieży do życia, jego prac i dążeń, ale nie do brudów i anormalności życia dorosłych.

Współczesna pedagogja przeciwstawia między innemi jednostronnościom intelektualizmu szkoły dawnej — potrzebę kształcenia woli, charakteru, życiowej zaradności. Kierunek ten zaznacza się najjaskrawiej w amerykańskim pragmatyzmie Deweya, wprowadzającym szkołę niejako w sam ośrodek życia współczesnego, którego prądy, potrzeby, dążenia, zdobycze i hasła mają się stać wartościowującem kryterjum w dobieraniu treści i metody materjału naukowego, nadając mu wybitne piętno użyteczności praktycznej, mierzonej potrzebami i postulatami samego życia. — Człowiek czynny, sprytny, zaradny i pomysłowy, znający wymogi współczesności, umiejący się dobrze i szybko do życia i jego potrzeb akomodować — staje się tem samem celem takiego wychowania. Niestety jednak sama adaptacja, samo przygotowanie do życia w społeczeństwie nie wyczerpuje jeszcze istoty wychowania. Zadaniem jego jest jeszcze rekonstrukcja, przebudowa dóbr kulturalnych i wzbogacenie ich zasobów pracą dla jutra, dla przyszłości.

Do tego jednak nie wystarczy znajomość życia, czynne współdziałanie w produkowaniu dóbr materjalnych pod kątem własnej korzyści i potrzeb chwili, nasycenie i zaspokojenie aktualnych potrzeb, wysuwanych przez życie, którego zawrotne tempo i nie dająca się objąć różnorodność utrudniają sięgnięcie w głąb, wsłuchanie się w głosy przeszłości i nawoływania przyszłości, zrozumienie istotnego sensu wszelkiego wysiłku mózgu, nerwów i mięśni.

Bezinteresowna praca dla przyszłości, zdolność przeciwstawienia się prądom, idącym po powierzchni życia, zdolność wyrzeczenia się chwilowych, podyktowanych egoistycznym interesem korzyści dla dobra ogólnego, dla realizowania trwałych, nieprzemijających wartości, nie da się oprzeć na czysto utylitarnem ujmowaniu zagadnień życia, na pragmatycznej ocenie zjawisk, nie mających jakgdyby wartości same w sobie, ale nabierających jej dopiero w praktycznem zastosowaniu chwili, w działaniu.

Jednostronność takiego stanowiska rzuca się w oczy. Nie możemy spodziewać się, by amerykanizacja w wychowaniu mogła spełnić te wszystkie postulaty, jakie stawia życie współczesne, jakie wysuwa racjonalny program przebudowy wychowania na nowych podstawach. Obok bowiem cennych bezsprzecznie przy-

miotów takich, jak zaradność, energja, spryt i pomysłowość, bez których nie moglibyśmy sobie wyobrazić ludzi zdolnych do walki o urzeczywistnienie któregokolwiek z dóbr idealnych, potrzebne są zarówno w życiu indywidualnem jak i zbiorowem o wiele bardziej wartościowe, bo kierownicze, pod względem siły energji motorycznej niewyczerpane, we wszelkich warunkach zawsze i niezmiennie czynne źródła wiary, silnych i głębokich wstrętów i umiłowań, pewne drogowskazy życia, ostoja i przystań nietylko w skomplikowanej plątaninie życia, pełnej najtragiczniejszych powikłań, ale cenne i pewne znaki ostrzegawcze wśród burz i nawałnic historji, w życiu społeczeństw i ludzkości. Człowiek nieskonsolidowany wewnętrznie, bez oparcia w sobie, pędzony wiecznym głodem niezaspokojonej nigdy ambicji, chęcią wyniesienia się i wzbogacenia, w pogoni za zaspakajaniem kapryśnej żądzy swych sił witalnych — nie może być ideałem wychowania, któremu przyświecały zawsze i przyświecać będą w różnej sile i wyrazistości rysujące się poprzez dzieje głęboko ludzkie hasła humanitaryzmu, solidaryzmu, ofiary, miłości i braterstwa.

W wychowaniu moralnem, w dążeniu do kształcenia charakteru nie możemy dopuścić do zakorzenienia się wśród młodzieży fałszywego poglądu, iżby istotną wartość charakteru, do którego dochodzi się w ciężkim trudzie samowychowania przez ofiarę i wyrzeczenie się, można było zastąpić tanim i płytkim oportunizmem, bezceremonjalnością i płaskim materjalizmem, którego kruche fundamenty podmyje pierwsza fala wezbranych uczuć i krzyżujących się motywów, domagających się pewnej decyzji i wyboru, którego budowa nie wytrzyma naporu namiętności i śliskich ponęt świata.

Nie należy jednak sądzić, że krytyka amerykanizacji wychowania jest jednoznaczna z zacofaniem, nie liczącem się z prawem postępu i ewolucji. Środki i metody wychowawcze, usankcjonowane długoletnią praktyką szkoły tradycyjnej, nie mogą wytrzymać już próby czasu i oprzeć się powszechnemu prądowi do zreformowania publicznego wychowania w imię szerzej i pełniej pojętego ideału człowieczeństwa.

To też poglądy na karność szkolną nie mogą się dłużej ostać wobec tez, wysuwanych przez psychologję i pedagogikę nowoczesną. Wiemy dziś dobrze, że posłuszeństwo, o ile ma mieć znaczenie wychowawcze, musi być wywołane nakazem wewnętrznym, wolnym od zewnętrznego przymusu. Tylko bezwolne manekiny, lub istoty bierne, małoduszne, nie umiejące powodować sobą, lub też natury warcholskie, przeciw wszelkiemu porządkowi społecznemu zbuntowane, może wychować pedagogika kar, pedagogika zakazów i nakazów, pedagogika postrachu i przymusu zewnętrznego. Jedynie duchowa autonomja jest godna wolnego

naprawdę człowieka. Do niej zaś prowadzi droga przez samowychowanie.

Zagadnienie to trudne, pełne fałszów i nieporozumień — ale przyznajmy, zagadnienie centralne, mające rozstrzygające znaczenie dla sprawy wychowania moralnego.

Jest rzeczą dziś już powszechnie rozumianą, w wielu dziedzinach życia niemal eksperymentalnie sprawdzoną, że prawdziwie twórczą, z niewątpliwym pożytkiem pracującą może być tylko jednostka wolna, która w zakresie powierzonych sobie zadań wykazuje pełną świadomość spoczywającej na niej odpowiedzialności i która w spełnianym dobrowolnie obowiązku realizuje niejako sama siebie. Pełne zrozumienie ścisłej zależności powodzenia prac zbiorowych od sumiennie spełnionego obowiązku na jednostkowym niejako odcinku frontu kulturalnej ofensywy społeczeństw rozbudza i podnosi poczucie własnej wartości, potęguje poczucie odpowiedzialności — i daje najlepszą rękojmię społecznej karności, ugruntowanej na głębokiem, wewnętrznem przekonaniu jednostek, widzących wtedy słusznie w zorganizowanym układzie sił społecznych najpewniejsze zabezpieczenie najpełniejszego rozwoju indywidualnego, odbywającego się w ramach i na pożytek zbiorowości.

Z uznania tego faktu płyną ważne konsekwencje dla wychowawcy. Nie wchodząc w samą organizację pracy szkolnej i stosowane metody, które mają służyć urzeczywistnieniu tego ideału, czy to będzie szkoła twórcza, czy system daltoński, czy którakolwiek z metod, usamodzielniających pracę umysłową ucznia, domagających się czynnej jego postawy w procesie przyswajania wiadomości, (co samo przez się musi posiadać pierwszorzędne znaczenie wychowawcze) chcę dotknąć sfery wpływów wychowawczych, obliczonych na bezpośrednie oddziaływanie na wolę i charakter wychowanka.

I w tej właśnie pracy, owianej niejednokrotnie dużą dozą dobrej woli, natrafiamy na nieprzezwyciężone i nieoczekiwane często przeszkody — a doznawszy zawodu, zniechęcamy się i popadamy nierzadko w skrajny pesymizm, w niewiarę w skuteczność wychowawczego wysiłku, którą zarażamy młodzież, wyrządzając tem samem jej i sobie niepowetowaną szkodę.

Aby usunąć nieporozumienia i zapewnić sobie przynajmniej na początek minimalne rezultaty w pracy wychowawczej, ograniczonej coprawda w wysokim stopniu wpływami środowiska i dziedziczności, *starajmy się przystępować do niej przedewszystkiem z zupełnym optymizmem, z gorącą wiarą w dobre pierwiastki natury dziecka*, tak bardzo plastycznej, sugestywnej i powolnej wpływom wychowania.

Tą wiarą i miłością dziecka mamy przepoić nietylko własne wychowawcze zabiegi, ale także troszczyć się o to, by wiarę we własne siły, w skuteczność podejmowanych wysiłków w samem dziecku za wszelką cenę podtrzymać a nie dopuścić, by przez nieopatrzne słowo, naganę, lub co gorsze, karę niepedagogiczną, miało zwątpić o sobie i zaniechać dalszej pracy nad sobą jako bezowocnej. Bo to musimy sobie odrazu uświadomić, że w całej tej sprawie właściwie nie możemy nic uczynić sami od siebie, bez współudziału samego dziecka, że tem samem oddziaływaniem od zewnątrz nie wywołamy głębokich zmian w procesie formowania jego charakteru, że cały punkt ciężkości spoczywa w dziecku, w jego dobrej woli samowychowania, którą my możemy tylko poprzeć, pobudzić i wzmocnić, przez wpływy najczęściej pośrednie i podświadome, a nie przez interwenjowanie i wkraczanie wręcz z całym arsenałem gróźb, kar, kazań, morałów, biadań i złorzeczeń, ale przez zręczne a dyskretne podsuwanie pożądanych sytuacyj, wyobrażeń i motywów.

Pamiętajmy dalej, że w wychowaniu moralnem nie możemy dążyć (jak się to często dzieje) do kształtowania wychowanka na własną modłę, że nie może być tu mowy o formowaniu czy ulepianiu niby z gliny lub wosku plastycznej psychiki dziecięcej gotowego modelu, przez nas wymarzonego. Ideału wydedukowanego z właściwości własnej psychiki nie możemy dowolnie przeszczepiać na grunt tworzącej się osobowości dziecięcej o jakże różnej często strukturze. Rzucone tylko ziarna, w pokładach podświadomości spoczywające zalążki naszych myśli, dążeń i usiłowań mają wzejść w duszach dziecięcych o własnych siłach, wybujać własnym, samoistym pędem, pokryć się kwiatem uczuć sobie tylko właściwej woni i wydać owoc jedynej jakości i dobroci.

Zgóry, *a priori* wypracowany, z największą drobiazgowością obmyślony wzór — nie może być w formie niejako gotowy — odciśnięty na plastycznej naturze dziecka i na niej na stałe utrwalony bez największej szkody i niebezpieczeństwa dla tych właśnie cech i różnic indywidualnych dziecka, które stanowią o jego wartości i wrodzonej mu sile popędowej, wytyczającej rozwojowi jemu tylko samemu znane i dla niego tylko możliwe granice i formy.

Nie należy jednak sądzić, że w wychowaniu moralnem można się obejść bez ideału. Ideał jest potrzebny a nawet konieczny, pojęty jednak zupełnie inaczej. Nie może on być rozumiany jako wzór do naśladowania, który wskazujemy najczęściej dziecku w gronie jego rówieśników, wywołując przez to w niem niepożądane uczucie własnego upośledzenia, poczucie bezwartościowości, które dąży do rekompensaty w najmniej pożądanych próbach zaznaczania się czy też zwrócenia na siebie

uwagi. Nie może być nim także — jak powiedzieliśmy — sam wychowawca wzgl. jego wizerunek duchowy, ujęty statycznie jako coś skończonego, doskonałego, coby mogło być wprost skopjowane w plastycznej naturze dziecka. Ideał wychowawczy może być pojęty jedynie dynamicznie, jako siła organizująca, porządkująca nasze życie wewnętrzne. Ideał wtedy nie jest w samym wychowawcy, on jest ponad nim, jako wspólna jemu i wychowankowi siła twórcza, jako moralny zaczyn, wywołujący wewnętrzny ferment samowychowania, jako psychiczna energja, usprawniająca oporny aparat woli, podniecanej ujarzmiającą siłą ideału. Ideał wtedy staje się wspólną własnością wychowawcy i wychowanka, czemś co ich wzajemnie zbliża i uczy wzajemnego szacunku, należnego tym, którzy w dążeniu do wspólnego, ale niedościgłego w pełni celu zjednoczyli się w poczuciu godności jednakowej służby dla tych samych wartości idealnych, w pokornem uświadomieniu sobie słabych swych sił i niedoskonałości.

Powaga w odnoszeniu się do wewnętrznego życia dziecka, traktowanie go serjo, szacunek, okazywany wszelkim jego choćby niedołężnym próbom wypracowywania w sobie człowieka, uznanie, jakiego nie szczędzimy w wypadkach minimalnych choćby postępów, wyrozumiałość dla niepowodzeń, a wreszcie miłość dziecka, otworzy nam jego serce, pozyska zaufanie i uczyni z natury jego nie wroga, lecz najpewniejszego sprzymierzeńca w walce, jaką podejmujemy z jego wadami i złemi skłonnościami. By dziecko mogło podjąć ten często przerastający jego słabą wolę wysiłek pracy nad sobą, by zechciało współzawodniczyć ze swojem wczorajszem „ja", musimy mu często uświadamiać każdy, choćby najdrobniejszy etap postępu w doskonaleniu się, każde najmniejsze zwycięstwo w walce z sobą, każdą udałą próbę przezwyciężenia w sobie swych złych instynktów, dać możność zakosztowania słodyczy spełnionego obowiązku, wewnętrznego zadowolenia z dobrego uczynku. Moralny ideał, oglądany w świetle radosnego rozpromienienia ducha, cnota, pozbawiona odstręczających łachmanów gorzkiego i nudnego cierpiętnictwa a przystrojona w królewskie szaty wysokiego dostojeństwa ducha, cnota, pojęta jako piękno moralne i radość najwyższa, potrafią trwalej do siebie przywiązać młodzież, szczerze spragnioną ideału w życiu — i raz zadomowione w jej sercach, niełatwo dadzą się wyprzeć stamtąd złemu.

Wogóle w wychowaniu moralnem o wiele większe znaczenie przypisać należy pozytywnym oddziaływaniom i czynnościom zapobiegawczym, aniżeli negatywnym zabiegom, zmierzającym do walki ze złemi nałogami i nawyknieniami dziecka.

O ile pierwsze najczęściej się udają i, czerpiąc swą siłę z nabytych dobrych przyzwyczajeń i pożądanych dyspozycyj

duchowych, łatwo dają sobie radę z ujemnemi wpływami środowiska, o tyle drugie kończą się najczęściej niepowodzeniami i kryją w sobie poważne niebezpieczeństwa.

Przystępując bowiem do walki ze złemi nałogami, przy wyrywaniu chwastów niszczymy także często rośliny cenne i pożyteczne w postaci własności indywidualnych, uzależniających moralny rozwój dziecka, pozbawionego wtedy koniecznego oparcia w samem sobie. Jedynie tylko przez sublimację instynktów, przez doskonalenie ich i uszlachetnienie, przez skierowanie przyrodzonych energij w pożądane łożyska możemy osłabić ich siłę niszczącą, a nawet zaprząc w służbę dóbr najwyższych.

Przechodzę do zagadnienia, które z dnia na dzień zyskuje na aktualności, którego próby rozwiązania na terenie szkoły dają naogół słabe wyniki, a które ze względu na konieczność zharmonizowania wpływów wychowawczych staje się przedmiotem poważnej troski zarówno teoretyków jak praktyków wychowania. Najczęściej zwykło się upatrywać przyczyny niepowodzeń w pracy nad zbliżeniem domu do szkoły i nad zespoleniem wysiłków wychowawczych jednej i drugiej strony, po stronie rodziców, których zwykliśmy obwiniać o brak szczerości w popieraniu inicjatywy szkoły, o materjalizm i interesowność, pokrywane obłudnie udanem zajęciem dla akcji wychowawczej, inicjowanej przez szkołę, lub maskowane niezręcznie wyrażaną na wszystko zgodą lub co najmniej brakiem wszelkich sprzeciwów, gdy chodzi o udzielanie przez nich poparcia zamierzeniom wychowawczym szkoły. Nieraz słyszy się, że wolałoby się spotkać z negacją, protestem lub otwartą krytyką, niż z tem zakłopotaniem milczeniem, bez przekonania wypowiedzianą aprobatą, rzadko kiedy na dłuższą metę zobowiązującą do czynnego współdziałania.

Tymczasem kierunek, w jakim zwracają się nasze podejrzenia i niewiara, należałoby może także odwrócić i spróbować doszukiwać się przyczyny niepowodzeń także po stronie przeciwnej, tj. po stronie szkoły.

Zanim jednak odpowiemy na to pytanie, zastanówmy się nad samem zjawiskiem stosunkowo nowem, streszczającem się w coraz to silniejszem akcentowaniu konieczności współpracy wychowawczej domu i szkoły, wyrażającem się w tworzeniu przy szkołach komitetów, rad lub kół rodzicielskich, zorganizowanych często w szersze związki i towarzystwa, działające na obszarze powiatów, województw, czy też nawet całego państwa.

Jakkolwiekby się zdawać mogło, że po pierwszym zapale akcja w tym kierunku osłabła, a inicjatywa władz szkolnych załamała się na obojętności sfer wychowawczych i rodzicielskich, jesteśmy jednak świadkami rozprzestrzeniania się samej idei i docierania jej nawet do najmniej dla niej dotąd przychylnie usposobionych

ośrodków wychowawczych. Widać z tego, że sama dążność do wciągnięcia sfer rodzicielskich w orbitę wpływów wychowawczych szkoły sięga swemi korzeniami głębiej i czerpie swą siłę w nastrojach zbiorowych i tendencjach rozwojowych współczesnego życia, a nie jest tylko jedną z modnych aktualności pedagogicznych lub pomysłem eksperymentatorskim oficjalnych czynników szkolnych.

Konieczność przejęcia przez szkołę wielu funkcyj wychowawczych domu, i co za tem idzie, dążność do przekształcenia jej z instytucji głównie nauczającej, służącej w pierwszym rzędzie potrzebom intelektualnym młodzieży, w instytucję wychowującą, mającą na względzie przedewszystkiem postawę moralną, uczuciową i dynamiczną przyszłego członka społeczeństwa, znajdują swe uzasadnienie w głębokich przemianach, jakie się dokonały i dokonują w stosunkach społecznych.

Rodzina współczesna przestaje być tą naturalną instytucją wychowawczą, jaką była w starożytności czy w wiekach średnich, w społeczeństwie stanowem, kiedy to dzięki tradycji rodowej i stanowej, której kult pozwalał rodzinie na wszczepianie w dzieci pewnych wartości ponadosobistych, objektywnych wartości społecznych, zamykała ona w sobie to wszystko, co ze względu na przygotowanie dziecka do spełnienia w przyszłości swej roli w życiu grupy było niezbędnie konieczne. Z powodu jednak zubożenia treści życia współczesnej rodziny i zacieśnienia zakresu jej zadań, nie nadaje się ona do podjęcia w całej pełni akcji wychowawczej w znaczeniu społecznem.

Nie przestając być ośrodkiem życia prywatnego, intymnego jednostki, traci coraz to bardziej możność oddziaływania samorzutnego i celowego na dziecko. Przy wysokiej nawet skali życia rodzinnego i najlepszych warunkach wpływu moralnego rodziców nie może ona w zupełności przygotować dziecka do życia w społeczeństwie. Nie zabezpieczając często swym członkom najprymitywniejszych warunków wspólnoty rodzinnej, pozbawia się coraz bardziej swego wychowawczego wpływu na rzecz innych grup społecznych, w których skład wchodząc, jednostka ulega ich samorzutnym wpływom wychowawczym.

Współczesna rodzina, zatracająca swój pierwotny charakter warsztatu produkcyjnego, nie związana bliższemi więzami z zespołem ponadosobistych, objektywnych wartości, wypełniających treść życia zbiorowego, oderwana w znacznej mierze od tradycji i kulturalnych dóbr, będących własnością ideową ogółu, nietylko nie może dostarczyć dziecku całego szeregu doświadczeń, otwierających mu oczy na świat otaczający — a tem samem przygotować praktycznie do życia — ale także z powodu rozluźnienia się więzi społecznej nie może spełnić w sposób za-

dowalający zadania instytucji, przygotowującej dziecko w znaczeniu pozytywnem do jego roli i zadań, czekających je w życiu zbiorowem.

Zadania tego musi się podjąć szkoła, która z natury swej genezy, jako instytucja ponadstanowa, dla wszystkich otwarta, musi mieć na oku pewne ogólne, objektywne wartości i dobra kulturalne, które pragnie swym wychowankom przyswoić, aby ich uzdolnić do życia w społeczeństwie i uczynić nietylko godnymi spadkobiercami i konsumentami cywilizacyjnego dorobku przeszłości, ale nadto twórcami i producentami nowych wartości kulturalnych i wzbogacających duchowy stan posiadania ludzkości.

Mimo zasadniczej zmiany, jaka się dokonała w rodzinie w ciągu społecznej ewolucji, nie może zachodzić pomiędzy rodziną współczesną a szkołą stosunek antagonistyczny.

Wytwarza się nawet pomiędzy niemi pewna dążność do współdziałania, do dopełniania się wzajemnego. Inicjatywa, jak dotąd, wychodzi przeważnie od szkoły. Szkoła bowiem, której fakt istnienia jako instytucji specjalnie wychowawczej przyczynia się do obniżenia odpowiedzialności rodziców za wychowanie swych dzieci, odczuwa coraz bardziej potrzebę podzielenia się tą odpowiedzialnością z rodzicami, reprezentującymi różne grupy społeczne, których wpływy samorzutne poprzez dom rodzicielski bardzo poważnie nadwątlają celowy i planowy wpływ wychowawczy szkoły. Na dziecku krzyżują się niejako nieskończenie zróżnicowane wpływy szkoły i domu rodzinnego, z których każde reprezentują znowu grę najsprzeczniejszych nieraz dążeń i interesów, wychodzących od najróżnorodniejszych środowisk społecznych.

Sprowadzenie ich do wspólnego mianownika, zjednoczenie na gruncie wychowania przez zbiorową pracę domu i szkoły — nie jest rzeczą prostą ani łatwą.

Trudności tkwią w dokonywującym się w naszych oczach rozkładzie dotychczasowej budowy społecznej. Dopóki nie nastąpi spojenie rozluźnionych więzów społecznych, dopóki społeczeństwo całe nie poczuje się do wspólnoty pewnych ideałów, wyrażających w sobie jedną wolę życia, i odnowy w młodem pokoleniu, dopóty zagadnienie współpracy domu rodzinnego ze szkołą nie ruszy z miejsca, dopóty ze stanu faktycznego wzajemnej obojętności, towarzyskiej co najmniej uprzejmości, pięknych słów i pozorów łudzących — do rzetelnej, szczerej i owocnej współpracy obu tych wychowawczych czynników nie dojdzie.

Jeżeli dzisiaj rodzice szkołą niewiele się interesują i nie okazują sami z siebie żywszej ochoty do współdziałania z nią w dziele wychowania, nie można się temu dziwić, ani ich o to wyłącznie winić. Należą oni przecież do tak różnorodnych grup społecznych, politycznych i religijnych, w sposób tak różnorodny

są im podporządkowani, że trudnoby było żądać, by szkoła, będąca z natury rzeczy instytucją publiczną, skupiającą w sobie pewne zbiorowe (ogólnoludzkie, narodowe i państwowe) zadania i cele, mogła obudzić w nich bliższe zajęcie się sobą, zrozumienie i odczucie tych ogólnych wartości i dóbr kulturalnych, których jest rozsadnikiem.

Postulat taki mógłby być zrozumiały co najwyżej w odniesieniu do wyjątkowych jednostek, z tych czy innych powodów głębiej zainteresowanych w sprawach wychowawczych szkoły lub zdolnych do ujmowania zjawisk społecznych i kulturalnych z szerokiego ogólnoludzkiego, państwowego, narodowego lub naukowego stanowiska. Ogół jednak rodziców ujmuje swój stosunek do szkoły ze stanowiska osobistego interesu, względnie interesu swych dzieci, którym chce zapewnić przez szkołę zdobycie lepszego materjalnego bytu lub karjery życiowej.

Jeżeli nie oponuje tworzeniu rad rodzicielskich, jeżeli potulnie znosi nakładanie na siebie pewnych pieniężnych świadczeń, nie czyni tego z wewnętrznie odczuwanej potrzeby, ale prawie z reguły na widok osobistej korzyści, rzadziej dla dogodzenia ambicji i próżności jednostek.

Bo kiedyż koło rodzicielskie ma pełną świadomość swej istotnej potrzeby, samodzielności i niezależności w inicjowaniu i prowadzeniu jakiejkolwiek własnej akcji na terenie szkoły, ileż to razy daje tylko pożądaną i ponętną swą firmę dla okraszenia lub przysłonięcia modną etykietą niepewnych kasowo imprez lub wstydliwych poczynań szkoły?

Do powszechnej naogół obojętności rodziców względem szkoły przyczynia się także jej charakter profesjonalny z uwzględnieniem specjalizacji funkcyj. Rodzice nie uważają siebie za powołanych ani uprawnionych do ingerowania (naturalnie z przyczyn natury ogólnej) w bieg spraw szkolnych, a tem mniej za obarczonych moralną odpowiedzialnością za stan i poziom szkoły.

Jeżeli wbrew temu, co powiedziałem, zdarzają się wypadki żywszego zajęcia się szkołą przez rodziców i faktycznego współdziałania ich w dążeniu do realizowania pewnych konkretnych celów i zamierzeń szkoły, to zawsze tam możemy stwierdzić istnienie tych wyjątkowych warunków, na które składają się poczucie pewnej nietylko materjalnej ale duchowej i ideowej wspólnoty, odczuwanej choćby tylko w promieniowaniu atmosfery szkoły i jednorodność plemienna i kulturalna ich grupy.

Słuszność tego twierdzenia możemy sprawdzić tam, gdzie organizacja rad rodzicielskich dopuszcza szerszą autonomję w zakresie ciaśniejszych grup rodzicielskich, zrzeszonych na zasadzie posiadania dzieci w tej samej klasie, lub gdy chodzi w pewnych ośrodkach o szkoły prywatne lub wyznaniowe.

Współdziałanie ma wtedy jakiś głębszy punkt zaczepienia, który umożliwia oparcie współpracy na pewnym ogólnym ideale, ożywiającym zarówno szkołę i rodziców.

Po tej właśnie linji powinna pójść szkoła, jeżeli chce sobie zapewnić trwalszy i głębszy stosunek ze strony rodziców. Powinna ich związać ze sobą nietylko osobistym, materjalnym interesem, ale interesem ogólnym, wyczuwanym przez jedną i drugą stronę jako objektywne, wspólne dobro, powinna ich słowem sobie wychować. Nie zawsze jest to łatwe i możliwe. Ale pod tym właśnie względem szkoła najwięcej grzeszy.

Jeżeli na terenie szkoły ma się rozpocząć to tak pożądane współżycie tych trzech czynników: rodziców, dziecka i wychowawców szkolnych, to trzeba zerwać już raz ze sztywnym biurokratyzmem, odstręczającym tak często rodziców od szkoły, trzeba zejść z tych koturnów, na których zwykliśmy najczęściej przemawiać do rodziców, trzeba skończyć z mędrkowaniem tylko, strofowaniem i pouczaniem rodziców, posiadających nieraz więcej od nas zdrowego rozsądku i umiejących rozumniej patrzeć na życie.

Jeżeli szkoła potrafi dać od siebie uczciwą i rzetelną pracę, jeżeli dobrze o niej świadczyć będą wysoki poziom moralny i umysłowy młodzieży, jeżeli naocznie przekona rodziców, że jedynym i najwyższym motywem postępowania jej jest miłość ich dziecka, wtedy znajdzie w nich najpewniejszych sprzymierzeńców i propagatorów swych idei, gotowych do upartego ich realizowania mimo nieprzezwyciężonych — zdawałoby się — przeszkód i trudności. (D. n.)

Biała (woj krakowskie). Edward Türschmid.

NA MIĘDZYNARODOWY DZIEŃ OSZCZĘDNOŚCI.

Jednym ze znamiennych dla naszej współczesności „izmów“, oznaczających prądy, dążenia, hasła i kierunki w różnych dziedzinach życia ludzkiego, jest, obok *republikanizmu*, *demokratyzmu* i *laboryzmu* (od *labor* = praca), *parsymonizm* (od łacińskiego słowa *parsimonia* = oszczędność), objawiający się w powszechnem prawie we wszystkich państwach nawoływaniu obywateli do oszczędności i ustanawiania za nią nagród przez niektóre instytucje finansowe, przyczem propaguje się i nagradza tylko oszczędzanie pieniędzy i składanie ich w kasach na książeczki oszczędnościowe, wydawane też jako premje, jak to czyni np. P. K. O. Ale w istocie swej oszczędność dotyczy nietylko pieniędzy i polega nietylko na tem, by tak oględnie je wydawać, żeby zawsze dochód, pochodzący z zarobku albo z zysku, przewyższał rozchód, spowodowany koniecznością, potrzebą lub chęcią

doznania przyjemności, i by tę ostatnią przyczynę odpływów posiadanej gotówki zawsze jak najbardziej powściągać, odmawiając sobie niejednej rzeczy „teraz“, żeby mieć z czego czerpać, gdy nadejdzie jakaś potrzeba ,,później“, najczęściej żałosna konieczność ratowania siebie, kogoś lub czegoś, i przeto zwana pospolicie ,,czarną godziną“. Oszczędzanie pieniędzy, jako wszechwładnego środka, za który można nabyć wszystko — jak to zobrazował nasz wieszcz z Czarnolasu, bolejąc nad tem, iż „...kto ma pieniądze, ten ma wszystko w ręku:

Jego władza, jego są prawa i urzędy;
on gładki, on wymowny, on ma przodek wszędy
(*Muza* Jana Kochanowskiego.)

Ten rodzaj oszczędności, pospolicie znany i najbardziej uprawiany przez Francuzów, tych masowych kapitalistów, żyjących sobie z renty, stanowi tylko pierwszą, naczelną odmianę w tem pojęciu, dla którego język polski posiada wyraz najbardziej stosowny i wymowny, albowiem nasze słowo „oszczędność“, złożone z przedrostka *o*, oznaczającego zawsze, iż coś dzieje się lub ma być wzięte wokół, całkowicie ,,globalnie“, jak to się dzisiaj mówi, oraz z czasownika *szczędzić* którego synonimami są: czasowniki *szanować* i *ochraniać*, znacznie wyraźniej wskazuje na istotę owej czynności, niż niemieckie: *Sparsamkeit* i *sparen*, albo francuskie: *économie*, *économiser* (pochodzenia greckiego) lub *épargner*, (z łacińskiego: *parcere*) albo angielskie: *sparingness*, *thriftiness* lub *frugality* i *to save* lub *to be economicale with*.

Niestety, wbrew tej wyższości, jaką w tym względzie objawia nasz język, darząc nas doskonałym wyrazem, w obyczajach naszych dajemy wciąż wielorakie dowody kulturalnej niższości wskutek wszechstronnego, bo umysłowego, uczuciowego i woluntalnego lenistwa, które sprawia, iż w postępowaniu naszem naogół dalecy jesteśmy nietylko od rozumnego oszczędzania pieniędzy, skąpiąc ich nieraz na konieczne naprawy, ulepszenia i kuracje, a wydając je z rozmachem na rzeczy, pożądane przez pychę, próżność, wygodnictwo, kaprys lub fantazję, ale dalecy jesteśmy i od tego, by, należycie pojmując oszczędność, stosować ją także względem rozmaitych przedmiotów i osób, czasu, zdrowia i energji.

1. Niszczenie materjalne: odzieży, książek, mebli, naczyń, przyborów, przyrządów, ogrodzeń, drzew przydrożnych, oraz udogodnień i upiększeń, znajdujących się w publicznych miejscach spacerowych, odbywa się u nas masowo wśród dziatwy, młodzieży i dorosłych, przeważnie przez niebaczne, niedbałe i niechlujne obchodzenie się z temi rzeczami, które bywają nieczyszczone, nienaprawiane, niechowane we właściwem miejscu i we właściwy sposób, niekładzione i niewieszane, ale rzucane, darte, wydzierane, plamione, rżnięte, tłuczone, łamane, rozrzucane i gubione.

Szczególnie antyoszczędnościowe jest u nas obchodzenie się z książkami, czego dotychczas nie poprawiły jeszcze żadne „święta książki“, urządzane po szkołach. Wyświechtana, nieoprawiona, „rozwalona“, z wydartemi kartkami książka, owo naczynie wiedzy albo pouczającej rozrywki, jest w szkołach i w domach pospolitem zjawiskiem w naszem społeczeństwie, które bardzo nisko pod względem kulturalnym musiałoby być umieszczone, gdyby za główną miarę duchowej kultury przyjęto stosunek człowieka do książki. Wiadomo, że u nas pospolicie się zdarza także i to, iż książek, pożyczonych czyto od osób prywatnych czy z instytucyj publicznych, często — gęsto się nie zwraca, zatrzymując je u siebie.

2. Niszczenie psychiczne ludzi odbywa się wogóle przez poniżanie, ścieśnianie i osłabianie duszy, a dzieje się to w stosunkach służbowych, w życiu publicznem i prywatnem mniej więcej wszędzie, bo pycha, próżność, nadużywanie swojego zwierzchniczego stanowiska, żądza władzy, chciwość, nierzetelność, niesłowność i nieterminowość, samolubne myślenie o sobie a bezmyślna bezwzględność w stosunku do drugich są zjawiskiem pospolitem w każdem społeczeństwie, ale stają się tem rzadsze, im bardziej dane społeczeństwo jest należycie oświecone i społecznie wyrobione przez rozmaite czynniki wychowawcze religijne i świeckie. Im większa zaś ciemnota ogólna a mniejsza spójnia społeczna między poszczególnemi warstwami, klasami i grupami, a także i między jednostkami w obrębie tychże, tem częstsze będą owe różne sposoby wzajemnego niszczenia się psychicznego i wytworzenia przez to uczuć nienawiści i stanów przygnębienia. Ogarniają one teraz coraz szersze koła ludzi: poniżonych, ścieśnionych i osłabionych psychicznie przez ujemne traktowanie, pozbawiające moralnego spokoju i pewności stanowiska, przez krępowanie wolności, przekonań i umniejszanie potrzebnych środków materjalnych a pogarszanie warunków pracy i przeciążanie nią, co daje się najdotkliwiej odczuć wśród nauczycielstwa ku oczywistej szkodzie dla wykształcenia i wychowania w duchu prawdziwie obywatelskim i państwowym.

3. Marnowanie czasu jako współczynnika pracy i korzyści, przynoszonych przez nią, odbywa się wogóle: 1. wskutek długiego wahania się i niezdecydowania, które wynika z braku stanowczych kierunków woli i energji, co u nas właśnie często się zdarza i sprawia, iż do niczego zabrać się nie możemy; 2. wskutek wielomówności, która wynika z braku jasnego przemyślenia rzeczy i związanej z tem nieumiejętności wyrażania się ściśle i biegle oraz ze skłonności do wywnętrzania się, gadania, bajania itp., co okazuje się u nas szczególnie szkodliwem na wszelkich zebraniach i w urzędach, gdzie przeto coraz czę-

ściej widuje się wywieszone karty z napomnieniem, wzywającem interesentów do niezabierania i nietracenia czasu: „Wyłuszczaj sprawę krótko i wychodź“. Ale najbardziej rozpowszechnione i najbardziej karygodne marnowanie czasu cudzego dzieje się u nas przez spóźnianie się, a czasem i nieprzychodzenie wcale mimo zapowiedzi i bez żadnego usprawiedliwienia, co naraża przybyłych często na długie czekanie, denerwujące przez nudę i zniecierpliwienie, a w razie zupełnego nieprzyjścia tych, którzy zwołali zebranie i zaprosili do przybycia, wywołuje w zawiedzionych antyspołeczne odchylenie psychiczne od sprawy względnie od sprawców doznanego zawodu i zlekceważenia. Przyczyną bowiem tej bezwzględności i nieobowiązkowości bywa zazwyczaj lekceważenie drugich i folgowanie swojej zwłókliwości albo swojemu lenistwu lub zapominalstwu — skutkiem czego w poszkodowanych pod względem czasu i trudu następuje oburzenie, uraza i zniechęcenie: „Na drugi raz nie przyjdziemy!“ *)

Znane przysłowie angielskiego pochodzenia powiada, że „czas to pieniądz“, zaznaczając tylko ten materjalny rodzaj straty, jaką sprawia marnowanie czasu, więc potrzebne jest nam zwłaszcza jeszcze inne przysłowie, które uświadamiałoby dobitnie każdemu, jakie psychiczne, jednostkowe i zbiorowe straty powoduje owa niepunktualność i nieobowiązkowość.

4. Niszczenie zdrowia przez przeciążanie i wyczerpywanie różnych części organizmu odbywało się dawniej głównie wskutek niepowściągliwości w jedzeniu i piciu, czyli obżarstwa i opilstwa, uprawianego na ucztach i biesiadach, prywatnie i publicznie dla przejedzenia i zabicia czasu — w czasach dzisiejszych głównie bieda i troska pchają ludzi do podniecania się i oszałamiania napojami alkoholowemi, rujnującemi mózg i układ nerwowy, a bezbożna próżność i żądza rozgłosu popychają rzesze, opętane przez manję rekordów, zwłaszcza we wszelakiej szybkości, do niszczenia płuc, osłabiania serca i wyczerpywania nerwów przez rozmaite sportowe „wyczyny“: biegania, kopania, skakania, pływania, latania itd., co sprzeciwia się współczesnym dążeniom eugeniki i należytemu pojmowaniu propagowanej oszczędności.

5. Wreszcie niszczenie energji zbiorowej przez rozluźnianie albo psucie wiązadeł społecznych wskutek wytwarzania atmosfery wrogiego, napastliwego i oszczerczego rozdwojenia,

*) Świeżo zdarzył się właśnie taki nieprawdopodobny wypadek, że na zebranie, zwołane przez prof. uniwersytetu i radcę kuratorjalnego, na które zaproszono kilku profesorów uniwersytetu, b. wicekuratora, kilku dyrektorów szkół średnich i inne poważne osobistości, przyczem w zaproszeniu było zaznaczone, iż przybycie jest konieczne ze względu na ważność sprawy, nie przygotowano wcale sali, a żaden z panów, którzy owo zebranie zwołali, ani prezes, ani sekretarz nie przyszli, naraziwszy zaproszonych na daremny trud, stratę czasu i trzykwadransowe czekanie. Red.

atmosfery nieufności, podejrzliwości, donosicielstwa, skrępowania i zniechęcenia — zamiast nachyleń psychicznych: wzajemnej życzliwości, zaufania, nadziei i zapału — odbywa się też wszędzie, jako skutek rozbieżności w ideowych i materjalnych dążeniach i potrzebach ludzi, tworzących społeczeństwa, narody i państwa. Ale że nam bardziej, niż wielu innym, mocniejszym i bogatszym, potrzebna jest maksymalna energja zbiorowa, przeto rozum polityczny i społeczny nakazywałby przez odpowiednie postępowanie, wynikające z należytego pojmowania oszczędności, w zakresie psychicznym zmniejszać a nie powiększać ilość i siłę działania owych odchyleń psychicznych, wyłuszczonych w punkcie trzecim.

Wogóle oszczędność wymaga wysiłków umysłu i wysiłków woli, bo, aby rozumnie i konsekwentnie oszczędzać, trzeba zastanowić się, przewidzieć, przezwyciężyć i wytrwać — a tymczasem dziecięce właściwości psychiki polskiej, objawiające się w bezmyślności, w nieprzewidywaniu, w nieodporności i niewytrwałości, czyli w słabej woli, sprawiają, iż wśród nas mało jest ludzi prawdziwie oszczędnych i przeto mało zaoszczędzonych pieniędzy, rzeczy i spraw, a przeważają bądź skąpstwo, wynikające z chciwości i nieużyteczności, bądź częstsza od niego a nieraz chodząca też z niem w parze rozrzutność, której stałą rodzicielką jest próżność, chcąca się popisać zgodnie z owem przysłowiem: „Zastaw się a postaw się“, albo chęć rozmachowego użycia (powszechna szczególnie u Rosjan w postaci tak zwanej „szerokiej natury“), niebaczna na późniejszy „płacz i zgrzytanie zębów“.

Współczesne międzynarodowe propagowanie oszczędności wynika z politycznego i społecznego ustroju, jaki w dwudziestem stuleciu rozpowszechnił się już prawie na całym świecie, oraz z wzmagającej się wciąż wspólności spraw i dążeń i wzajemnej zależności gospodarczej narodów, a wszędzie na świecie, w republikach demokratycznych i w monarchjach konstytucyjnych z przewagą demokracji, wszędzie zaczyna zależeć coraz bardziej na tem, żeby państwo składało się z obywateli oświeconych, zawodowo wykształconych, umiejętnie i z zadowoleniem pracujących oraz w swoim bycie materjalnym przez dostatnie zarobki i rozumną oszczędność zabezpieczonych przynajmniej o tyle, by dusze, wolne od gryzącej troski, trującej zawiści i niszczycielskiej nienawiści, mogły żywić w sobie, dzięki owemu spokojowi, wzajemną przychylność i przychylność dla rządu — albowiem w s p ó ł c z e s n e ż y c i e p a ń s t w o w e musi opierać się na rozwiniętem życiu społecznem, objawiającem się w licznych organizacjach, zasobnych w fundusze i w członków dzielnych i ożywionych przez poczucie możności osiągania zamierzonych celów.

*
*   *

Międzynarodowy dzień oszczędności przypada w dniu 31 października, a więc w wigilję Wszystkich Świętych, co u narodów chrześcijańskich może mieć to symboliczne znaczenie, iż rzeczywista wielostronna oszczędność, wymagając rozumu i woli, potrzebuje pomocy i opieki ze strony tych dusz wielkich, opromienionych nimbem światłości dusz, które właśnie przez mądrość i wolę niezłomną stały się świętemi.

Poznań. Dr. Stefan Frycz.

JAK WYRABIAM SAMODZIELNOŚĆ U DZIECI W NAUCE I WYCHOWANIU.

Współczesny kierunek t. zw. szkoły pracy, obok innych postulatów i dążeń, na naczelnem miejscu stawia sprawę kształcenia samodzielności u uczniów. Zadaniem szkoły i wychowania jest przygotować dziecko do samodzielnego życia w społeczeństwie. Cel szkoły dawno już był tak pojmowany, albowiem jeszcze w starożytności mówiono, że: *non scholae sed vitae discimus*, dla życia więc nie dla szkoły mamy uczyć. Aczkolwiek jednak zasada tak była skonstruowana, w rzeczywistości sposobem i metodami nauczania zabijano wszelką samodzielność. Całkowita bierność, sprzeczne z naturą dziecka siedzenie i wysłuchiwanie lekcyj, brak gier, zabaw i ruchu, przeciążanie pracą i nadmiernemi wymaganiami wpływały na zabijanie inicjatywy, twórczości, ruchliwości i aktywności dzieci, wyrabiały bierne, uzależniające się od nakazu i okoliczności jednostki.

Współczesne życie wymaga zupełnie innego człowieka, a szczególniej u nas w Polsce odrodzonej, — do samodzielnego i niezależnego bytu państwowego. Trzeba nam wychować nowych, samodzielnych i twórczych ludzi, którzyby kulturę pchnęli szybko naprzód i odrobili zło, półtorawiekową niewolą wyrządzone. Trzeba, aby w Polsce na każdem stanowisku, najniższem czy najwyższem, stał człowiek, obdarzony inicjatywą twórczą i samodzielnością, aby nietylko wykonywał, co mu nakazano, ale aby w każdą pracę wlał własnego ducha, aby wszystko wykonywał doskonale. A narzędziem do tego winna być szkoła polska. Winna wychowywać ludzi samodzielnych i odpowiedzialnych za własne czyny.

Głosy, nawołujące do rozwijania samodzielności w szkole, oddawna już się odzywały, były to jednak głosy odosobnione. Społeczeństwo nie przejęło się niemi, i życie szkoły w dalszym ciągu szło staremi torami. Już w XVI w. Rabelais czy Montaigne nawoływali do reformy nauczania, do rozwijania w dziecku samodzielności, do uwzględniania indywidualności dziecka. W wieku XVIII wielki myśliciel i filozof Jan Jakób Rousseau w dziele p. t.

Emil albo *O wychowaniu*, kładzie podwaliny pod nową, współczesną pedagogję. Pestalozzi teorje Rousseau'a wprowadza w czyn i stwarza w Yverdon wzorową szkołę.

Poza wymienionymi cały szereg pedagogów i filozofów nawołuje do reformy nauczania i wychowania. Dopiero jednak w ostatnich dziesiątkach lat życie i praca w szkole opierać się zaczęły na wynikach naukowych badań psychologji, pedagogiki eksperymentalnej, socjologji, czy też innych nauk. Siłą rzeczy uległy gruntownej zmianie metody pracy szkolnej. Dzisiejsza szkoła stawia sobie za cel wychowanie nowego człowieka, samodzielnego, odpowiedzialnego i twórczego, nietylko konsumenta kultury, ale jej współtwórcę.

W dalszym ciągu rozważań będę mówił już wyłącznie tylko o rozwoju samodzielności u uczniów. Samodzielność dziecka rozwija się już od pierwszego dnia jego pobytu w szkole. Rzeczą niezmiernie pożądaną byłoby, aby i w wychowaniu przedszkolnem w domu zwracano na rozwój samodzielności większą uwagę. Niestety dzieje się przeważnie inaczej. Rodzice, nie zdając sobie dokładnie sprawy ze znaczenia właściwego rozwoju dziecka, najczęściej samodzielność jego zabijają. Przypomina mi się fakt, podawany przez dr. Montessori w dziele p. t. *Domy dziecięce*, kiedy to wychowawczyni pokazywała dzieciom rybki w basenie, i jeden mały chłopczyk, nie mogąc przed innemi zobaczyć, zdobył się na pomysł samodzielny i twórczy, aby sobie przystawić krzesło i wejść na nie. W tym właśnie momencie zauważyła go wychowawczyni i, wziąwszy za rękę, podprowadziła do basenu. Pomogła mu, ale jednocześnie zabiła radość samodzielnego i twórczego wysiłku: zamiast pożytku przyniosła dziecku w najlepszej wierze i woli szkodę. Drobny to fakt, ale na drobiazgach właśnie rozwija się samodzielność, bo z drobiazgów składa się życie.

Od najmłodszych więc lat dziecka winniśmy rozwijać jego samodzielność. Życie szkolne samo przez się swemi warunkami nie wpływa dodatnio na rozwój tej tak niezmiernie ważnej cechy. Nauczyciel musi się o to starać.

Dziecko z konieczności jest wtłoczone w gromadę innych i musi się gromadzie podporządkować. Jest to koniecznością szkolną, równocześnie jednak i życiową. Bo i w życiu na każdym kroku własne cele i interesy musimy podporządkowywać celom i interesom ogólniejszym, społecznym. Dziecko musimy przygotować do życia w społeczeństwie, musimy nauczyć je działać samodzielnie ale w gromadzie; nie da się bowiem pomyśleć człowiek w oderwaniu od społeczeństwa, chyba tylko jako pojęcie abstrakcyjne.

Jeżeli chodzi o rozwój samodzielności na niższym stopniu nauczania, to nie będę wyróżniał rozwijania samodzielności w nauczaniu i wychowaniu, gdyż dwie te czynności ściśle są ze sobą zespolone i nie dadzą się podzielić.

Nauczyciel w pierwszej klasie musi zwrócić uwagę na moment niezmiernie ważny, mianowicie na samo przyjście dziecka do szkoły. Fakt ten jest w życiu dziecka przełomowy. Swobodnie i dowolnie zażywające ruchu, niekrępowane w działalności i zamiarach, zostaje wtłoczone w ciasną i niekiedy niewygodną ławkę i musi się podporządkować wymaganiom i przepisom szkoły. Nastawienie dzieci, przychodzących do szkoły, jest najróżnorodniejsze. Najczęstszym objawem jest lęk przed czemś nieznanem. Przełamać ten lęk, oswoić i roześmielić dzieci jest pierwszym obowiązkiem nauczyciela. A drogą do tego są pogadanki, zabawy oraz osobisty takt wychowawcy. Należy pozwolić dzieciom mówić jak najwięcej, o wszystkiem. Niech się pytają i niech o wszystkiem opowiadają. To też źle robią wychowawcy, gdy wymagają od dzieci w pierwszych tygodniach nauki, aby mówiły tylko i ściśle na temat pogadanek. Dziecko niezawsze zdaje sobie sprawę z tego, co się z tematem wiąże a co nie. Jak wiemy, są najróżnorodniejsze skojarzenia u dzieci, i z tematem pogadanki bardzo często kojarzy się fakt dość odległy, przeżycie silnie narzucające się do świadomości i jeśli o tem nie będzie mówiło, nie potrafi o czem innem myśleć. Chce o fakcie tym opowiedzieć, a tu nauczyciel zabronił, bo to się nie wiąże z tematem pogadanki. O tem powiesz innym razem. Ale kiedy? Na drugi raz będzie się bało wogóle cośkolwiek mówić i pozostanie cicho. Rzecz oczywista, nie chcę być zrozumiany w ten sposób, że pogadanki nie powinny mieć jakiegoś ustalonego tematu. Chodzi mi tylko o to, aby dzieci przy pogadankach były właściwie traktowane, aby nie zabijano w nich chęci do mówienia, do wypowiadania się.

Znana jest ogólnie wrodzona ruchliwość dzieci. Przy nauce konieczny jest spokój i właściwe zachowanie się. O utrzymanie spokoju nauczycielstwo troszczy się niekiedy może nawet więcej niż potrzeba. I nie będzie w tem nic złego, jeśli osiągniemy spokój właściwą drogą. Sądzę, że najwłaściwsza jest tutaj umowa z dziećmi. Zaraz na początku, kiedy dużo dzieci naraz zaczyna mówić, pozwalam im na to, a następnie fakt ten omawiam, zwracając im uwagę na właściwe zachowanie się i konieczność zgłaszania się o pozwolenie do zabrania głosu. Dziecko zrozumie wtedy, że nie można mówić, gdy inne już mówi. Napewno chętnie zaczeka, aż tamto skończy.

Należałoby przyjąć za zasadę, żeby niczego nie narzucać, niczego nie wprowadzać, czegoby dzieci nie zrozumiały, nacoby się nie zgodziły. A że dzieci zawsze się zgodzą na to, czego będzie

chciał nauczyciel, to pewne. Takt osobisty i sposób postępowania z dziećmi będzie pierwszym warunkiem rozwijania ich samodzielności. Nie onieśmielać ale roześmielać, nie krępować, zakazywać i nakazywać, ale swobodnie prowadzić, wskazywać i kierować postępowaniem, oto kardynalne warunki rozwijania samodzielności u uczniów. Atmosfera szczerości, serdeczności i prawdziwego autorytetu, opartego na przywiązaniu uczniów, winna panować w klasie. Jeśli chodzi o zajęcia w klasie pierwszej, to tutaj na każdym kroku ma nauczyciel sposobność do rozwijania samodzielności uczniów. Czy to weźmiemy pogadanki, czy roboty, rysunki, czy gry, naukę czytania, pisania, czy rachunków, zawsze można rozwijać samodzielność.

Zależy to bowiem, jak już powiedziałem, od sposobu prowadzenia nauki przez nauczyciela, od jego metody w postępowaniu. Przy pogadankach należy zostawić dzieciom swobodę wypowiadania się. Zadaniem nauczyciela jest dzieci pobudzać do mówienia, błędne pojęcia prostować i uzupełniać. W związku z pogadankami na niższym stopniu nauczania stoją rysunki i roboty. W pracach tych wyzwala się indywidualność dziecka, jego twórczość i pomysłowość. Wiemy, że rysunki dziecka mają specjalny charakter, odtwarzają pojęcia dziecka o przedmiocie a nie rzeczywisty przedmiot. Tak je też należy traktować. Byłoby błędem zasadniczym nauczyciela, gdyby żądał od dzieci wiernego odtwarzania rysowanych czy modelowanych w plastylinie przedmiotów. Należy zwracać uwagę dzieciom na szczegóły przedmiotów i na ich pracę, należy pobudzać ich obserwację i krytycyzm i następnie dopiero można polecić wykonać ten sam przedmiot. Nigdy jednak nie trzeba poprawiać pracy dzieci, wywołujemy bowiem wtedy ich zniechęcenie, ich poczucie małej wartości. Każdy wysiłek dziecka należy uszanować i właściwie ocenić. Odniedawna dopiero zwrócono uwagę na wybitne znaczenie kształcące gier i zabaw. Różne były poglądy na tę sprawę. Jedni twierdzili, że w grach i zabawach wyładowuje się nadmiar energji, niezużytej w pracy pozytywnej. Dzisiejsze stanowisko nauki w tej sprawie jest nieco inne. Psycholog i biolog niemiecki Groos uznaje, że gry są potrzebą biologiczną osobnika, i że w nich znajduje on przygotowanie do przyszłych zadań życiowych. Wychodząc z tego założenia, stosujemy w szkole wiele gier i zabaw. Znaczenie ich pedagogiczne jest duże. Dziecko w grze ma do spełnienia jakieś zadanie, które musi samodzielnie wykonać. Od jego pomysłowości, zwinności i sprytu zależy, czy je wykona należycie; jeśli nie, zostanie wyprzedzone przez innych i zwykle ponosi zasłużoną karę. Gry równocześnie wpływają wybitnie na uspołecznienie dzieci, muszą się cne bowiem ściśle dostosowywać do warunków gry. Same przecież przestrzegania tych

warunków pilnują z nadzwyczajną skrupulatnością. Jeśli tak wielkie jest znaczenie wychowawcze gier, to aby ono było osiągnięte, musi zachowanie się nauczyciela być właściwe. Dzieci najchętniej bawią się s a m e. Gdy znajdzie się między niemi ktoś ze starszych, czują się skrępowane, zabawa nie idzie im jakoś. Obecność jednak nauczyciela jest konieczna, i dlatego należy dążyć, aby wejść wśród dzieci i bawić się z niemi tak, by ich nie krępować. Wtedy właśnie, jak już wyżej powiedziałem, będzie się wyzwalać pomysłowość i twórczość oraz rozwijać samodzielność.

Nauka czytania i pisania sprawia wiele skrupułów zwolennikom nowej szkoły i współczesnych metod nauczania. Twierdzą oni, że dziecko 7-letnie, rozpoczynające naukę szkolną, nie jest przygotowane do systematycznej pracy, systematycznego wysiłku umysłowego, jakiego wymaga nauka czytania. Twierdzą, że właściwem rozwiązaniem byłoby przesunięcie nauki czytania i pisania na drugą klasę; pierwszy zaś rok pracy szkolnej powinnoby się przeznaczyć na rozwój zmysłów i właściwości psychicznych dziecka drogą prac ręcznych, gier, zabaw i pogadanek. Uważam, że zdanie to nie znajduje całkowitego uzasadnienia. Można naukę czytania i pisania potraktować bez zbytniego przemęczania dzieci. Właściwie rozwiązał tę sprawę dr. Decroly, stwarzając cały szereg gier językowych, przy pomocy których uczy dzieci czytać. Pomysłowość nauczyciela, właściwe traktowanie przez niego dzieci, pewien trud w kierunku przygotowania pomocy naukowych do nauki czytania i pisania rozwiąże mojem zdaniem tę sprawę całkowicie. Można tutaj pobudzić dzieci do wyszukiwania samodzielnego wyrazu na jakąś literę, można wyszukiwać wyrazy podobne brzmieniem, to znów znaczeniem; o wypowiedzianych wyrazach dzieci mogą układać zdania itp. Tak samo z nauką czytania. Przygotowujemy napisy, następnie przedmioty, którym te napisy odpowiadają i bawimy się z dziećmi. Na pokazany napis dzieci muszą podać przedmiot wzgl. wykonać czynność, którą napis ten oznacza. To znów wyszukują napisy, odpowiadające pokazanym przedmiotom lub wykonanym czynnościom. W ten sposób dzieci poznają pewien zasób wyrazów, będą je umiały odczytywać i pisać.

Drogą analizy wyodrębniamy poszczególne dźwięki i następnie zapoznajemy dzieci z literami. A wszystko to czynimy w formie zabawy, w pogodnym i wesołym nastroju. Uwzględniamy wtedy indywidualność dziecka i rozwijamy jego pomysłowość i samodzielność. Twierdzą niektórzy, że najwięcej kłopotów sprawia nauczycielowi nauczanie rachunków. Tam bowiem operujemy liczbami, a więc pojęciami abstrakcyjnemi. Wiemy zaś, że właściwością psychiki dziecięcej jest t. zw. konkretyzm. Sądzę, że i z nauczaniem rachunków można dać sobie dobrze radę we właściwy

sposób, zapoznając dzieci ze stosunkami liczbowemi. Zaczynamy od liczenia przedmiotów z najbliższego otoczenia, dzieci odwzorowują ilość znajdujących się przedmiotów. Przechodzimy następnie w skróceniu kolejne stopnie odwzorowywania jak: odwzorowywanie podobne, dowolne, czy też w szeregu specjalnie skonstruowanym. Jeśli przejdziemy już do liczenia, to znów przy każdej nadarzającej się sposobności zwracamy dzieciom uwagę na stosunki liczbowe, zachodzące między przedmiotami, dajemy im różne zadania do rozwiązania i w ten sposób dzieci bez wysiłku nadmiernego opanowują przepisany zakres rachunków. Jako wzór właściwego nauczania rachunków wymienię znów gry rachunkowe Decroly'ego.

Kończąc omawianie kwestji rozwijania samodzielności na pierwszym stopniu nauczania, podkreślić jeszcze raz pragnę, że samodzielność tę rozwijać będziemy nie drogą specjalnego dobierania prac czy przedmiotów nauczania, ale właśnie przez właściwe traktowanie dziecka, przez uszanowanie jego indywidualności oraz przez uwzględnienie każdego jego samodzielnego kroku czy pomysłu.

Na wyższych stopniach czynności wychowawcze i nauczające nieco się już różnicują. Można tutaj wprowadzać pewne zabiegi, specjalnie sprawie wychowania służące. O rozwijaniu samodzielności drogą tych zabiegów wychowawczych będę mówił na końcu. Obecnie omówię jeszcze sprawę rozwijania samodzielności przy nauczaniu.

Istotną cechą szkoły pracy jest czynna postawa dziecka wobec przedmiotów nauczania. Nie bierne słuchanie i przyjmowanie do wiadomości, ale samodzielne dochodzenie do wiedzy. Rola nauczyciela jest tutaj kierująca i pobudzająca. Wychodząc z tego założenia i uwzględniając tę zasadę, niewątpliwie będziemy rozwijali samodzielność uczniów — i to w każdym przedmiocie. Język ojczysty czy rachunki, historję, geografję czy przyrodę, roboty czy rysunki w ten sposób można prowadzić. Na przykładach kwestję tę bliżej rozwinę. Traktowanie czytanek może być bardzo różnorodne. Jeśli jednak po przerobionej czytance polecimy dzieciom scharakteryzować występujące tam osoby, czy też ocenić opisane fakty, to niewątpliwie zmusimy je do samodzielnego wysiłku i sądu, a tem samem będziemy rozwijali ich samodzielność. Jakże wiele sposobności do rozwoju samodzielności daje gramatyka, przedmiot kwestjonowany przez wielu metodyków na niższym stopniu nauczania. Możemy tutaj polecać dzieciom wykonywanie najróżnorodniejszych zadań, które będą je równocześnie bawiły i zajmowały nie mniej jednak uczyły i rozwijały. Wypracowania i ćwiczenia językowe są tym przedmiotem, który może najbardziej nadaje się do rozwoju samodzielności u uczniów.

Jeśli chodzi o historję, to i tutaj można prowadzić naukę w sposób właściwy i z uwzględnieniem samodzielności uczniów. Tak np. omawianie obrazków, lub czytanie historyczne przedmiotów, zebranych i obserwowanych w muzeum, daje dzieciom sposobność do samodzielnego wypowiadania własnych zdań, sądów i spostrzeżeń. Przyroda i geografja nie nastręczają prawie że żadnej trudności, aby je traktować przez doświadczenia i ćwiczenia w szkole. Każdy fakt, każdą wiadomość możemy podać dzieciom w ten sposób, że pozostawimy im złudzenie samodzielnego wykrycia prawd naukowych. Należy tylko właściwie organizować doświadczenia i ćwiczenia i pobudzać samodzielną obserwację dzieci.

Ważny przykład: Zapoznanie z mapą, a następnie ćwiczenia w określaniu kierunku i odległości. Polecamy dzieciom wyszukiwać poszczególne miejscowości, a następnie, podając kierunek i przybliżoną odległość, wyszukiwać inne. Dziecko będzie wtedy czynne, zainteresowane i zadowolone z dokonywanych odkryć na mapie.

W nauczaniu przyrody omawianie samodzielnych postrzeżeń dzieci zachęca je do ciągłego czynnego ustosunkowywania się do zjawisk przyrodniczych, zastanawiania się nad przyczynami i skutkami tych zjawisk. Nauczanie przyrody opieram tylko na obserwacjach dziecięcych i wyciąganiu z tych obserwacyj właściwych wniosków. Nie chodzi mi o podanie dzieciom pewnej sumy wiadomości przyrodniczych, ale o wyrobienie w nich zdolności i umiejętności właściwego patrzenia na świat flory, fauny czy przyrody martwej oraz na rozbudzeniu zainteresowań i pragnień do dalszego kształcenia się. Niezmiernie wiele przyczyniają się do rozwoju samodzielności rysunki i roboty ręczne. Jak wiadomo, różne kierunki pedagogiczne zarysowują się w odniesieniu do nauki robót ręcznych. Jedni, jak np. Kerschensteiner, chcieliby widzieć w robotach ręcznych zaprawę do przyszłego zawodu wychowanka. Rzecz oczywista, że takie pojmowanie sprawy byłoby ścieśnianiem zadań szkoły powszechnej, która ma charakter ogólnokształcący. Osobiście podzielam pogląd t. zw. wychowawczy, widzący w robotach ręcznych przedmiot o znaczeniu wychowawczem i kształcącem. Roboty i rysunki spełniać będą swoje zadanie, o ile będą należycie traktowane. I tu, jak przy każdym innym przedmiocie, decydować będzie metoda pracy. Jeśli my po uprzedniem zaznajomieniu dzieci z zadaniem i sposobem wykonania, po omówieniu kolejnych faz pracy polecimy im pracę wykonywać, rzecz oczywista, zostawimy im wtedy pole do samodzielnych pomysłów i wykonania, będzie się wtedy także rozwijać samodzielność i pomysłowość ogólna. Można także tutaj stosować sposób dawania zadań, wymagających pomysłowości i twórczości.

Nie będę się więcej rozwodził nad rozwijaniem samodzielności w nauczaniu. Jak już kilkakrotnie podkreśliłem, jest to kwestja metody postępowania i, aby właściwie podać sposób rozwijania samodzielności u uczniów, musiałbym cytować poszczególne przykłady. Przejdę zkolei do omówienia kwestji rozwijania samodzielności w wychowaniu.

Pierwszą klasę już omówiłem, obecnie pragnę poświęcić słów kilka w sprawie rozwijania samodzielności w wychowaniu na wyższych stopniach nauki. W klasie drugiej i trzeciej organizować należy szereg dyżurów w celu zaprawiania dziatwy do samodzielnego i systematycznego spełniania nałożonych obowiązków i tak: jedno z dzieci winnoby uważać na czystość i porządek w klasie, inne notowałoby stan temperatury, pogodę czy też kierunek wiatru, jeszcze inne miałoby obowiązek podlewania roślin w doniczkach. Dyżury te zmieniałyby się co tydzień, aby wciągnąć możliwie najwięcej dzieci do pracy. Przez wykonywanie systematyczne tych czynności, dziecko uczy się obowiązkowości i dokładności wykonania, praca bowiem ich winna być kontrolowana zarówno przez inne dzieci, jak i przez nauczyciela.

Od klasy IV poczynając, należałoby organizować samorząd klasowy. Różne są formy samorządu, stosowane w szkołach i zakładach naukowych i różny zakres działalności tych samorządów. Nie będę tutaj omawiał szczegółów samorządu szkolnego, chcę tylko omówić znaczenie samorządu dla kształcenia samodzielności uczniów.

Aby znaczenie to lepiej się uwypukliło, należy uświadomić sobie stan wychowawczy klasy, w której samorząd nie istnieje. Uczniowie podlegają wtedy utartym zwyczajom, bądź też doraźnie wydawanym zleceniom, nakazom czy zakazom nauczyciela. Całość życia klasy, inicjatywa i wykonanie zamierzeń punktem ciężkości spoczywa na nauczycielu. Przeciwnie dzieje się, jeśli jest zorganizowany samorząd klasowy. Tam uczniowie sami są organizatorami życia szkolnego i wykonawcami zamierzeń. W niektórych samorządach jest stosowana odpowiedzialność uczniów za wykroczenia wobec sądu koleżeńskiego, który jest składową częścią samorządu. Nie trzeba dowodzić, że w klasie, w której będzie stosowany samorząd, napewno samodzielność uczniów będzie się daleko bardziej rozwijała, niż w klasie, prowadzonej wyłącznie przez nauczyciela. W pierwszym wypadku pomysłowość i twórczość, a następnie samodzielność w wykonaniu będzie kierowana do celów dodatnich. Jeśli zaś uczniowie nie będą zaprawiani do czynności, dla klasy pożytecznych, energja ich i potrzeba działania będzie się kierowała na figle i psoty, niezawsze pożyteczne, a najczęściej szkodliwe.

Z samorządem szkolnym wiąże się prowadzenie kółek naukowych młodzieży. Mogą to być kółka miłośników przyrody, historji czy literatury, może to być koło filatelistów czy też jakiekolwiek bądź inne o określonych celach. Koła te mają podobne znaczenie wychowawcze jak samorząd klasowy, może tylko różnica jest ta, że obejmują szczuplejszy zakres działalności i grupują mniejsze koła młodzieży. Znaczenie wychowawcze kół tych jest jednak bardzo duże, śmiem twierdzić, że nie mniejsze niż samorządu szkolnego.

Kończąc niniejsze uwagi, podkreślić pragnę, że rozwój samodzielności u uczniów jest w największej mierze zależny od sposobu pracy nauczyciela i stosowanych przez niego metod nauczania i wychowania. Wychowawca, który będzie uwzględniał indywidualność dziecka, szanował jego pomysłowość, twórczość i każdy choćby najdrobniejszy wysiłek, który nie będzie zżymał się i łajał za złe wykonanie ale będzie wskazywał i radził a równocześnie pobudzał do pracy i wysiłków, wychowawca ten napewno będzie wychowywał ludzi samodzielnych.

Poznań. Władysław Bieda.

JAK WYCHOWUJĄ GDZIE INDZIEJ.

W charakterze Genewy i jej mieszkańców są pewne rysy, które rzucają się w oczy cudzoziemca niemal od pierwszej chwili pobytu. Pedagog, stawiający sobie ustawicznie pytanie, jak wychować człowieka i jakim ten człowiek być powinien, może mieć tutaj dobrą lekcję poglądu.

Przyjezdny siłą faktu styka się najpierw ze społeczeństwem dorosłych, a uderzony pewnemi cechami charakteru, sposobem postępowania, mimowoli szuka genezy tych właściwości. Skonstatować można, że silnie zarysowują się tutaj: poszanowanie człowieka, tolerancja, życzliwość, prostota.

Te rysy widoczne są na każdym kroku, w wielkich czy małych rzeczach. Dyrektor instytutu np. sam w bibljotece na najwyższą półkę wchodzi, ażeby słuchaczowi żądaną książkę wyszukać, proboszcz w kościele sam miejsca dla parafjan szuka, profesor uniwersytetu bawi się swobodnie ze słuchaczami. A co najważniejsze — nie jest to „łaskawe" zniżanie się do maluczkich, ale zupełnie swobodne, naturalne postępowanie, bez poczucia spełnianie heroicznego czynu. W każdym widzi się przedewszystkiem człowieka, mającego swoją sferę zainteresowań, równie dobrą jak innych, czy to jest robotnik, czy żona dozorcy, czy urzędnik bankowy.

Prostota w obejściu i życzliwość we wzajemnych stosunkach. Uznaje się i rozumie interesy drugich. Prawa każdego są uznane i dlatego jednostka każdej narodowości, wyznania i klasy społecznej czuje się dobrze w tem środowisku wolnych obywateli.

Co wychowuje człowieka właśnie takim, jakim jest tutaj?

Bezwątpienia już warunki naturalne kraju wpływ swój wywierają: przysłowiowa piękność Szwajcarji, posiadającej tyle różnorodności pod każdym względem, odrębny charakter i lokalne właściwości każdego kantonu, każdej doliny, każdego zakątka kraju. Różnorodność językowa i religijna: język francuski, niemiecki i włoski na 3.887.000 mieszkańców, religja katolicka, protestancka

różnych odcieni i inne. Najróżnorodniejsze nacje, które przesuwają się nietylko w Genewie, siedzibie Ligi Narodów, ale wszędzie; szkoły średnie i wyższe uczelnie, przyciągające całe rzesze młodzieży różnych narodowości; turyści wreszcie, odwiedzający nieustannie ten słynny z piękności „Hotel Europejski".

To wszystko niewątpliwie wyrabia umiejętność współżycia i tolerancję. Ale jest jeszcze coś innego i tu trzeba wziąć pod uwagę sam wiek dzieciństwa i genetyczny jego rozwój. Przedewszystkiem rzuca się w oczy sposób postępowania dorosłych z dziećmi, a głównie szacunek, jaki się przejawia dla dzieciństwa. Jeżeli wychowanie jest funkcją społeczną, to tę funkcję przejmuje tutaj całe społeczeństwo i ułatwia dziecku asymilowanie kultury współczesnej i przenikanie nią. Dzieje się to w ten sposób, że jak są uznane prawa każdej jednostki, tak są też uznane prawa dziecka. W ojczyźnie Rousseau'a wiek dzieciństwa jest uznany sam w sobie i stanowi nie okres przygotowawczy do życia, ale pewien okres życia wartościowy sam w sobie. Nie jest to formułką ani zręcznie wykrojonym szablonem, ale pełnem prostoty postępowaniem z dzieckiem i liczeniem się z tem, czego mu potrzeba.

Znakomity psycholog i pedagog Edward Claparède dał temu świetne, teoretyczne podstawy. Na pytanie, jakie znaczenie ma dziecięctwo, odpowiada: dziecięctwo jest poto, aby dziecko bawiło się i naśladowało Dziecko jest nie dlatego dzieckiem, że brak mu doświadczenia, ale dlatego, że odczuwa naturalną potrzebę jego nabycia. A ta instynktowna dążność do rozwoju ujawnia się w zabawie i naśladownictwie. Więc się dziecko bawi i ma do tego takie same prawa, jak każdy spełniający jakąś ważną funkcję. A dorośli stwarzają warunki, sprzyjające zabawie, pozwalają mu badać i poszukiwać, niszczyć i konstruować, budować i kombinować.

Wszystkie przejawy zainteresowania i tendencje natury dziecka są traktowane na serjo, nie traktuje się go z pobłażliwością, zwysoka, i dlatego dziecko prędko uczy się odpowiedzialności za to, co robi.

Widziałam dzieci, pracujące w skupieniu w czasie nieobecności nauczyciela, wskutek bowiem okazywanego sobie zaufania, dziecko prędko wyrabia w sobie poczucie godności. Obserwowałam w „Maison des petits" w Genewie, jak mali chłopcy przyjęte zobowiązania wykonywali do końca, pomimo tego, że ich odwoływano do jakiejś zabawy.

Gdy w klasie przygotowawczej nauczyciel z uznaniem uścisnął rękę chłopca za odczytany bez błędu tekst z tablicy, malec był bardzo zadowolony.

To wszystko jest znane, ale jedna jest tajemnica: to nie może być stosowane sztucznie, jako zabieg wychowawczy, ale musi być proste i naturalne, musi wypływać z samej konstrukcji życia i organizacji psychicznej dorosłych. Inaczej będzie kłamstwem, na którem nic się zbudować nie da. Tak samo jak poszanowania pracy nikt nie nauczy słowami, jeżeli tego poszanowania niema w każdej sytuacji życiowej, a tylko widnieje jak odświętna chorągiew.

Szacunek dla dziecięctwa, przejawiający się tutaj w postępowaniu z dzieckiem u wychowawców i nauczycieli, jest jednym z bardzo ważnych czynników, wpływających na wyrabianie godności osobistej małego człowieka. I to już zostaje. Szanując siebie, mały obywatel szanuje później drugich.

Innym rysem, który zauważyłam nietylko w Genewie, ale wogóle w szkolnictwie zagranicą, jest brak ślepego naśladownictwa obcych wzorów. Wypróbowuje się rozmaite metody, stwarza się szkoły eksperymentalne dla tego czy innego systemu, ale naogół wziąwszy, buduje

się przedewszystkiem na swoistym gruncie, i własne pomysły zyskują przedewszystkiem prawo obywatelstwa, czy to będzie metoda ośrodków zainteresowania w Belgji, Arbeitsschule w Niemczech, École active o specjalnym charakterze w Szwajcarji itd. „Écoles nouvelles" i „Versuchsschule", to czołowe placówki reformatorskiego ruchu. A w nich bezstronna obserwacja wartości stosowanej metody. Niema tego nerwowego oczekiwania, czy rezultaty będą takie same jak przy dawnej metodzie, ale śledzi się uważnie, jakie będą rezultaty i dlatego w tych szkołach odnosi się często wrażenie, że tam naprawdę nowy wychowuje się człowiek. Nie szuka się nowych dróg i z trudem nie toruje przejścia, jedynie dla satysfakcji dojścia do dawnego celu inną drogą. Ale przez gąszcz trudności przebija świt nowych możliwości, nieznanych może nawet człowiekowi dzisiejszemu, możliwości, tkwiących w naturze dziecka, twórcy nowego jutra.

Stąd i stosunek do dziecka inny, liczący się z dzieckiem i jego możliwościami. Niema pełnego niepokoju ustosunkowania się, że dziecko nie może czy nie chce nagiąć się do nowego systemu, że trud włożony duży, a wyniki małe. Jest tylko stwarzanie możliwie najlepszych warunków dla małego człowieka i konstatowanie, ile w takich warunkach potrafi.

Wpływa na to możność obserwowania rozwoju i postępów dziecka w oddziałach specjalnych dla dzieci niedorozwiniętych. Tych oddziałów, klas, zakładów całych jest dużo, wydaje się nawet niezwykle dużo, zwłaszcza w Belgji, ale dzieje się to nie wskutek większej niż gdzie indziej liczby dzieci opóźnionych w rozwoju, niedorozwiniętych czy upośledzonych, ale wskutek tego, że tam każde dziecko o pewnych niedomaganiach w rozwoju, znajduje pomieszczenie w klasie „specjalnej". U nas dzieci takie prawdopodobnie pobierałyby naukę z dziećmi normalnie rozwiniętemi, stanowiąc balast klasy, a dla siebie zyskując niewiele.

W tych klasach specjalnych dzieci same normują tempo nauki, a program określić można chyba po skończonym roku szkolnym, gdyż zgóry przewidzieć się nie da. Obserwuje się tu wyniki, stwarzając przytem możliwie najkorzystniejsze warunki dla dziecka, a to oddziaływuje korzystnie na szkoły wogóle i czyni dziecko naprawdę ośrodkiem i regulatorem całej pracy szkolnej.

U nas pajdocentryzm w wychowaniu ciągle jeszcze za mało jest uwzględniony, różne inne czynniki odgrywają rolę tam, gdzie jedynie dziecko decydować powinno.

Dlatego chodziłoby nietyle o stosowanie obcych wzorów, ile o postawienie inaczej sprawy wychowania i ustosunkowania się do dziecka. Nie programy, nie nauczyciel, nie inspektor szkolny ma być *alfą* i *omegą* całego nauczania, ale dziecko. Ono jest punktem wyjścia, ośrodkiem i celem, ono jest wszystkiem.

„Zwróć oczy na dziecko" należałoby powiedzieć polskiemu nauczycielowi, a wtedy i metody postępowania znalazłyby się same. W nowej reformie szkolnej władze idą na rękę przez ograniczenie materjału naukowego w szkole powszechnej. Nauczyciel zyska przez to większą swobodę ruchów, będzie bardziej „sobą" w poszukiwaniu metod nauczania w nowej szkole, która ma wychować aktywnego człowieka. Będzie oddziaływał nietyle przez materjał nauczania, który może być bardzo zróżnicowany, ile przez swoją własną osobowość.

Nauczyciel nie będzie narzędziem tylko w wypełnianiu urzędowego programu, ale współtwórcą duchowego „stawania się" ucznia. W poczuciu swojej wartości odnajdzie i szacunek dla dziecka, a budując na własnym gruncie, potrafi wychować pełnowartościowego człowieka.

Przemyśl (woj. lwowskie). Janina Melchert.

PRZEGLĄD CZASOPISM·

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

SZKOŁA (Warszawa, ul. Senatorska 19.)

Nr. 7 (lipiec 1932). *St. Gawroński* Obserwacja. — *J. Ptaszycki* Atmosfera w klasie i jej czynniki. — *St. J.* Nowy ustrój a nowe programy. — *Kaczmarkowski* Z pracy szkolnej.

SZKOŁA SPECJALNA (Warszawa, al. Ujazdowskie 20).

Nr. 3 (kwiecień-czerwiec 1932). *J. Korczak* Niepoprawni. — *B. Milawska* Metoda hamburska dla różnicowania dzieci w I-szym roku nauczania. — *N. Hanowa* Specyficzne rysy psychiki dzieci moralnie zaniedbanych. — *Filip Merész* Nauczanie mowy głuchych. — *M. Wawrzynowski* Sprawozdanie z kongresu w sprawie niewidomych z Nowego Jorku. — *K. Romiszewska* W I oddziale szkoły ćwiczeń P. I. P. S. w Warszawie. — *I. Mackiewiczówna* Moja wymarzona szkoła i internat.

SZKOŁA ŚLĄSKA (Cieszyn, pl. Wolności 10).

Nr. 5 (maj 1932) *F. Witecki* Studjum nad lekcją. (Dok.) — *Śniehota* Mańkuci. — Projekt ustawy o ustroju szkolnictwa w woj. śląskiem. — *K. Chmiel* Lekcja niemieckiego na oddział V.

Nr. 6 (czerwiec 1932). *J. Jasicki* Rozważania socjologiczne. (C. d.) — *J. Paszenda* Światła i cienie t. zw. wysoko zorganizowanej szkoły powsz. — *F. Śniehota* Nowe teorje psychologiczne a pedagogika. — *H. Skaba* Na jakie czynniki wychowawcze powinien nauczyciel szczególnie zwrócić uwagę. — *Feilhauer* Bajka a dziecko.

SZKOŁA ZAWODOWA (Poznań, ul. Sew. Mielżyńskiego 25).

Nr. 9 (maj 1932). *J. Słomczyński* O drogowskaz życia dla młodzieży. — *A. Okraszewski* Materjałoznawstwo dla szkół rzeźniczo-wędlinarskich. — *W. Mielcarek* Rysunek siodlarski. — *J. Laskowski* Rysunki zawodowe dla krawców. — Co robić, aby młodzież czytała więcej książek.

SZTUKI PIĘKNE (Warszawa, ul. Hoża 22, m. 10).

Nr. 5 (maj 1932). Zawiera on cenną pracę, napisaną przez znanego zbieracza porcelany, p. dr. *R. St. Ryszarda*, o Janie Joachimie Kändlerze, rzeźbiarzu z XVIII w., któremu król polski August II poruczył kierownictwo fabryki porcelany w Miśni (Saksonja). Z pracowni Kändlera w latach 1733—1775 wyszedł szereg doskonałych prac, małych figurynek porcelanowych, przedstawiających charakterystyczne postacie ówczesne i fantazyjne, bardzo poszukiwanych do dnia dzisiejszego i cenionych przez zbieraczy.

Poza tem zamieszczone jest sprawozdanie z wielkiej wystawy T-wa art. pol. „Sztuka" w Warszawie (luty 1932). Bogata kronika z życia artystycznego zamyka zeszyt, którego ozdobą jest 16 doskonałych całostronnicowych rotograwjur z dzieł członków T-wa „Sztuka" i 16 reprodukcyj w tekscie.

Nr. 6 (czerwiec 1932). Leon Wyczółkowski, honorowy profesor Krakowskiej Akademji Sztuk Pięknych, znakomity malarz, obchodzi w tym roku ośmdziesiątą rocznicę swych urodzin. Z tego powodu zeszyt 6 poświęcony jest twórczości Leona Wyczółkowskiego.

W doskonałem studjum przedstawia nam dr. *Mieczysław Sterling* twórczość malarską autora „Orki na Ukrainie", ilustrując swą pracę dziesięcioma reprodukcjami, zamieszczonemi w tekscie, 16 całostronnicowemi rotograwjurami i jedną czwórbarwną reprodukcją z obrazu „Czarny staw".

W kronice artystycznej, zamykającej ten zeszyt „Sztuk pięknych" omówiona jest obszernie sprawa t. zw. nagrody artystycznej m. Łodzi, która tyle hałasu narobiła, tudzież zamieszczone jest obszerne sprawozdanie z otwartej niedawno Międzynarodowej Wystawy Sztuki w Wenecji.

Nr. 7 (lipiec 1932). Zawiera interesujące uwagi *Jana Kleczyńskiego* o twórczości Konrada Krzyżanowskiego na tle współczesnej sztuki francuskiej („Konrad Krzyżanowski i niektóre dążenia sztuki francuskiej"), ilustrowane 25 reprodukcjami z dzieł śp. K. Krzyżanowskiego, w tem 1 rotograwjura czwórbarwna, 16 całostronnicowych rotograwjur jednobarwnych i 8 reprodukcyj siatkowych, zamieszczonych w tekscie. Bogata jak zawsze kronika artystyczna zawiera przegląd współczesnego życia artystycznego u nas i zagranicą.

WYCHOWANIE FIZYCZNE (Warszawa 21 — Bielany. Centr. Inst. Wych. Fiz.).

Nr. 6 (czerwiec 1932). *E. Piasecki* Tradycja i twórczość w wychowaniu fizycznem. — *S. Szuman* Rozwój ruchów u dziecka w wieku przedszkolnym i znaczenie tego rozwoju dla teorji i praktyki wychowania fizycznego. — *M. Orłowicz* Organizacja opieki państwowej nad turystyką i przemysłem turystycznym w Polsce. — *J. Baran* Metodyka lekkiej atletyki w szkołach średnich.

Nr. 7—9 (lipiec-wrzesień 1932). *Z. Gilewicz* Wychowanie fizyczne na Węgrzech. — *S. Szuman* Rozwój ruchów u dziecka w wieku przedszkolnym i znaczenie tego rozwoju dla teorji i praktyki wychowania fizycznego. — *M. Orłowicz* Organizacja opieki państwowej nad turystyką i przemysłem turystycznym w Polsce. (II) — Jak nauczyć pływać?

WIEDZA I ŻYCIE (Warszawa, ul. Marszałkowska 123).

Nr. 6 (czerwiec 1932). *J. Peretjatkowiczówna* Dom „wiedzy o ziemi". — *D. Sztejnberg* Determinizm czy indeterminizm. — *J. Gadomski* Rotacja Drogi Mlecznej. — *J. Dembowski* Zagadnienie instynktu zwierzęcego. — *K. Stołyhwo* Zagadnienie ras i typów antropologicznych. — *A. Herz* Zagadka rasy. — *A. Bardach* Karol Marks. — *N. Asserodobrej* Niewolnictwo współczesne. — *St. Ossowski* Życie chwilą. — *M. Wallis* O przedmiotach estetycznie brzydkich.

Nr. 7 (lipiec 1932). *O. Stellman* O istnieniu neutronów. — *W. Massalski* Mandżurja wczoraj a dziś. — *A. Hertz* Zagadka rasy. — *J. Dembowski* Zagadnienie instynktu zwierzęcego. — *A. Szvak* Paralele muzyczne.

ZRĄB (Warszawa, al. Ujazdowskie 37).

Nr. 10 (1932). *J. Kuchta* Psychologiczne podstawy nowych programów. — *St. Bąkowski* Zagadnienie syntezy w konstrukcji programów szkół ogólnokształcących. — *H. Pohoska* Elastyczność programów szkolnych. — *J. Zeligman* Wychowanie obywatelskie mniejszości narodowych na kresach północno-wschodnich. — *L. Rygier* Żeromski w szkole średniej. — *H. Leleszówna* Wychowanie obywatelsko-państwowe a nauka propedeutyki filozofji w liceum. — *A. Zand* Zagadnienie podręcznika nauki obywatelskiej.

ŻYCIE DZIECKA (Warszawa, ul. Jasna 11).

Nr. 1 (kwiecień 1932). *Z. Rosenblum* O poradnictwie pedologicznem.

Nr. 2 (maj 1932). *Z. Rosenblum* O poradnictwie pedologicznem (II). — *I. Schreiber* Wiedeńskie szkoły specjalne.

Nr. 3 (czerwiec 1932). *I. Schreiber* Wiedeńskie szkoły specjalne. (C. d.)

ŻYCIE SZKOLNE (Włocławek, ul. Łęgska 20).

Nr. 6 (czerwiec 1932). *J. Kuchta* Szkoła polska w chwili obecnej. — *Wł. Horoch* Zagadnienie formalizmu na gruncie nauczania. (C. d.) — *A. Knot* Z dziejów edukacji dzieci królewskich w dawnej Polsce. (C. d.) — *St. Bełżecki* Szkolna konferencja „Okrągłego stołu". — *J. Pękalski* „Drogi książki". — *K. Dzieduszko* Powstanie styczniowe w twórczości St. Żeromskiego. — *L. Bandura* Francuskie podręczniki do historji na stopniu elementarnym. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powsz. — O teatrzyku „z głowy" w szkole powszechnej. — *A. Wrotniak* Nowa litera w oddziale I. — *W. Krakowski* Lekcja w kl. VI o rytmiczności mówienia.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.